

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2016/2017 ikasturtea

HAUR ETORKINAK, KULTURA-ANIZTASUNA ETA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA

Kasu-azterketa: Zallako Mimetiz eskola.

Egilea: Uxue Infante Iturriria

Zuzendaria: Miren Ibarluzea Santisteban

Leioan, 2017ko maiatzaren 29an

AURKIBIDEA

Sarrera	4
1. Esparru kontzeptuala	5
1.1. Migrazioak: mugimenduak, esperientziak eta eraginak	5
1.1.1. Eraginak migrarietan	5
1.1.2. Eraginak migrariak igortzen dituzten herrialdeetan	6
1.1.3. Eraginak migrariak jasotzen dituzten herrialdeetan	7
1.2. Kultura-aniztasuna gizartean: etorkinak gizarteratzea	7
1.3. Kultura-aniztasuna eta etorkinak eskolan	8
1.4. Immigrazioa EAEn: datu orokorrak eta hizkuntza berriak gure gizartean eta eskoletan	10
1.5. Hizkuntzaren tratamendua haur etorkinekin eskolan: egoera orokorra, planak eta baliabideak	12
2. Metodologia: ingurunearen azterketa eta eskoletan kulutra-aniztasuna aztertzeko galdetegiak	19
3. Kasu azterketa: etorkinak, kulturartekotasuna eta hizkuntzen tratamendua Zallako Mimetiz eskolan	20
3.1. Eskolaren kokapena, ikasleak eta proiektuak	21
3.2. Kulturartekotasuna eta hizkuntzen tratamendua	22
3.2.1. Kontrol-zerrenda: eskola kulturaztunetan hasia	22
3.2.1.1. Harrera eta orientazioa	22
3.2.1.2. Ebaluazioa eta ikasmaita jakin batean jartzea	24
3.2.1.3. Bigarren hizkuntzaz jabetzeko laguntza	24
3.2.2. Kontrol-zerrenda: eskola ingurune inklusiboa	25
3.2.2.1. Ingurune fisiko eta sozial inklusiboa	25
3.2.2.2. Laguntza-zerbitzuak	25
3.2.2.3. Gurasoen parte-hartzea	26
3.2.3. Kontrol-zerrenda: ikasgelako komunitate inklusiboa	27
3.2.4. Kontrol-zerrenda: ebaluazioa eskola kulturaztunetan	27
3.2.4.1. Ezagutza eta trebetasun akademikoen ebaluazioa	27
3.2.4.2. Hizkuntza- eta alfabetatze-mailaren ebaluazioa	28
3.2.4.3. Eskolaren beharrianak edota galerak	28
4. Ondorioak eta etorkizunerako proposamenak	28

5. Erreferentzia bibliografikoak	32
--	----

ERANSKINAK

1. eranskina. Coelhoren etorkinen indarguneen taula	36
2. eranskina. Coelhoren egokitze-faktoreen taula	37
3. eranskina. EAeko biztanle etorkinen jatorriaren grafikoa	39
4. eranskina. EAeko ikasle etorkinen jatorriaren grafikoa	40
5. eranskina. Kontrol-zerrendak beteta	41

HAUR ETORKINAK, KULTURA-ANIZTASUNA ETA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA

Kasu-azterketa: Zallako Mimetiz eskola.

Uxue Infante Iturriria
UPV/EHU

EAEko hezkuntza-sisteman hizkuntza- eta kultura-aniztasun handia sortu da, bestek beste, ikasle etorkinen kopurua handitu dela eta. Lan honen helburua da haur etorkinekin hizkuntzen irakaskuntza gurean nola gauzatzen den ezagutzea eta etorkinen jatorrizko hizkuntzei zer-nolako trataera ematen zaien aztertzea. Horretarako, arloko adituen ideiak laburbildu ditugu lehenik, eta horren arabera, eskolen kultura-aniztasuna neurtzeko kontrol-zerrenda bat sortu dugu. Ondoren, kontrol-zerrenda baliatuta, eskola publiko zehatz batean aplikatu dugu. Azkenik, emaitzak ikuskatuta, ondorioztatu dugu eskola horretan erabiltzen diren prozedurak ez direla guztiz egokiak tokiko hizkuntza- eta kultura-aniztasunari erantzuteko, eta metodologia, proiektu eta antolakuntza berritzaileak bideratzea proposatu dugu.

Immigrazioa, integrazioa, ikasle etorkinak, aniztasuna, hizkuntzen irakaskuntza

En el sistema educativo de la CAPV se ha creado una gran pluralidad lingüística y cultural, debido, entre otras razones, al incremento de alumnos extranjeros de diverso origen. El objetivo de este trabajo es conocer cómo se realiza en nuestro entorno la enseñanza de idiomas a alumnos inmigrantes e investigar qué tratamiento se les da a los idiomas de origen de los inmigrantes. Para ello, hemos resumido las ideas de los expertos en la materia y hemos creado una lista de control para medir la situación de pluralidad cultural de los colegios y, valiéndonos de la lista de control, hemos examinado la situación de un colegio público en concreto. Por último, habiendo examinado los resultados obtenidos, hemos concluido que los procedimientos utilizados en ese colegio no son totalmente adecuados para responder a la pluralidad idiomática y cultural local, y proponemos orientar metodologías, proyectos y organizaciones innovadoras.

Inmigración, integración, alumnos extranjeros, pluralidad, enseñanza de idiomas

A big linguistic and cultural plurality has been created in the educational system of the BAC, among others, due to the growth of quantity of the foreigner students. The aim of this work is to know how the teaching of the languages to immigrants' students is done and analyse what processing is given to the immigrants' original languages. To this end, we have summarized the ideas of experts in the area and, according to that, we have created a check list to measure the situation of cultural plurality of the schools. Then, using the check list, we have examined the situation of a specific public school. Finally, having examined the results obtained, we have concluded that the procedures used in that school are not completely appropriate for answering to the local language and cultural plurality, and we suggest guiding innovative methodologies, projects and organizations.

Immigration, integration, foreign students, plurality, teaching of languages

Sarrera

Azken urteotan EAEko hezkuntza-sistemako etorkin kopurua asko handitu da, eta horrek eskola esparruan aniztasun handiko egoera sortu du, bai hizkuntzen aldetik, bai kultura aldetik. Bada, gehienetan, gurean eskolatutako haur etorkinen hizkuntza eta kultura horiek guztiz ezezagunak izaten dira eskoletako irakasleentzat. Beraz, esan dezakegu orain arteko EAEko hezkuntza elebidunak egoera berria bizi duela, hots, lehengoaren aldean ezaugarri oso desberdinak dituen egoera bizi dugula. Horrek, moldaketak eginaraztera garamatza, gure hezkuntza-sistemako ikasle guztien arrakasta akademikoa bermatu nahi badugu.

Egoera berri hori ikuspegi hurbil batetik ezagutzeko aukera izan dugu aurten, Lehen Hezkuntzako graduako 4. mailako praktikaldian; izan ere, Zallako Mimetiz eskola publikoan izan gara praktikaldian, eta egonaldiak hamaika galdera sorrarazi dizkigu gure ikerlerroaren inguruan: Noiz hasi ziren etorkinak eskolara ailegaten? Zein kopurutan? Nondik? Nolako harrera egiten zaie hasiera batean ikasle etorkin berriei? Zer-nolako trataera ematen zaie eskolan ikasle etorkinen lehen hizkuntzari eta kulturari? Zer motatakoa eta nolakoa da komunikazioa familia etorkinen eta eskolaren artean? Ikerlan honetan zalantza guztiei erantzun zehatza ematea zaila denez gero, horiek modu orokorrean erantzuten ahalegindu gara lan honetan, arreta berezia jarritz galdera honetan: Zer-nolako trataera eman behar zaie hizkuntzei kultura-aniztasuna sustatzeko eta haur etorkinen beharrak asetzeko?

Horretarako, migrazioei eta eskola-esparruan hizkuntzen eta kulturen ingurukoei buruzko adituen testuetan oinarritutako ideiak dakartzagu lehenbiziko atalean. Horren arabera, kultura-aniztasuna eskolan neurtu ahal izateko kontrol-zerrenda bat proposatu dugu. Ondoren, kontrol-zerrenda hori hartu dugu oinarritzat, eskolako LHko ikasketa-buruari elkarrizketa egin eta Mimetiz eskola aztertzeko; halaber, eskolako hainbat dokumentu erabili ditugu, datu horien osagarri.

Azkenik, ondorioei eskainitako atalean azaldu dugu ikerketa honen bidez agerian geratu dela eskolak zenbait erronka dituela oraindik ikasle etorkinen integrazioaren eta hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren inguruan; hori dela eta, uste dugu martxan jarri beharko liratekeela zenbait proiektu edota metodologia berritzaile.

1. Esparru kontzeptuala

1.1. Migrazioak: mugimenduak, esperientziak eta eraginak

Mendizabalen (2009:21) arabera, “migrazioak bere sorlekutik beste leku batera aldatzen diren biztanleen mugimenduak dira; hau da, hitz laburrez azalduta, populazioaren egoitza-aldaketak dira”. Mugimenduak, oro har, bi eratakoak izaten dira: immigrazioa esaten zaio (herrialde hartzailearen lekuan jarriz gero, herrialde horretara ailegaten diren pertsonak egiten duten mugimenduari), emigrazioa esaten zaio, ostera, (herrialde igorlea kontuan izanik, bertatik irteteko egindako mugimenduari) (Mendizabal, 2009).

Halaber, Mendizabalek barne-migrazioak eta kanpo-migrazioak bereizten ditu. Lehenengoa, migratzaileen jatorrizko herrialdearen barruan gauzatutakoa da eta bigarrenak, aldiz, kanpora irten eta beste herrialde batera egindako mugimenduari egiten dio erreferentzia, biak behin betikoak edota behin-behinekoak izan daitezke (Mendizabal, 2009).

Horrekin batera, kanpo-migrazioei dagokienez, Coelhok (2016) zergatiari jartzen dio arreta, eta borondatezko etorkinak eta iheslariak ezberdintzen ditu. Lehenengoak, bizimodu hobeko baten bila ateratzen dira haien jatorriko herrialdeetatik, hezkuntza, osasun edota aukera ekonomiko egokiagoen bila, alegia. Iheslarien kasuan, ordea, ez dute haien jatorriko herrialdeetatik irteteko erabakia libreki hartzen, euren bizitza salbatzeko egiten dute ihes, ez daukatelako beste aukerarik. Hori dela eta, haien familia kideentzako bizileku segurua eskainiko dien edozein herrialdeetara emigratzen dute maiz. Coelhoren (2016) arabera, ihes egiteko eragile nagusiak honako hauek izaten dira: gerrak, zapalkuntza politikoa, jazarpen erlijiosoa ...

Giza lekualdaketek askotariko ondorioak sortzen dituzte bai migrarietan, bai migrarien jatorrizko herri-komunitatetan, bai migrariak jasotzen dituen herrialdeetan.

1.1.1. Eraginak migrarietan

Migrarien kasuan, egoera askotan helmuga-herrialde berriaren hizkuntzaren edota kulturaren ezjakintasunak egora emozional eta psikologiko konplexuak sor ditzake; Achotegik (2002) adierazten duen moduan, harrerako herrialdeen eta haien kulturaren partekatzen diren arauen, baloreen, sinesmenen edota rolen desberdintasunek talka

kulturala deritzona sortzen dute. Hortaz, egoera horrek identitate arazoak sor ditzake; izan ere, beste herrialde batean murgiltzean, migrarien jatorrizko identitatearen eta pixkanaka barneratzen joaten diren ezaugarriekin eraikitzen doan identitate berriaren arteko desoreka sor daiteke. Horrekin batera, kasu askotan migrazio-mugimenduak familiako kide batzuek soilik gauzatzen dituzte eta, ondorioz, migratzaileek senideak urrun egoteagatik sufritu egiten dute, eta senideak faltan izaten dituzte.

Baina egoera horrelakoa izanik ere, Coelhoren (2016) arabera, ikasle eta familia etorkinek orokorrean, indarguneak ere badituzte: amore eta erabakimen handiko pertsonak dira, kultur identitatearen zentzu handia izaten dute, gogor lan egitera ohituta daude, herritar onak izaten dira, eta abar (Ikusi 1. eranskina).

Etorkinek, herrialde berri batera iristean, akulturazio-etapa jakin batzuk igarotzen dituzte (iristea eta lehen inpresioak; kultura-talka; oneratzea eta baikortasuna; akulturazioa), ingurune berrira egokitzeko trantsizio-aldi batetik igarotzen baitira. Etapa horiek ez dira era berean gauzatzen, baizik eta norbanako bakoitzak prozesu hori erritmo ezberdin batean pasatuko du (Coelho, 2016).

Egokitze-etapetan zehar, hainbat faktorek eragiten dute; izan ere, norbanako bakoitzak denbora jakin bat behar izaten du akulturazio-etapak pasatzeko. Eragin dezaketen egokitze-faktoreak hainbat dira: familia banatzea, ingurune-faktoreak, hizkuntza gaitasuna ... Egokitze-faktoreak laburbildu (eta gurera egokitu) ditugu 2. eranskinean (Ikusi 2. eranskina).

1.1.2. Eraginak migrariak igortzen dituzten herrialdeetan

Migratzaileak igortzen dituen herrialdeari dagokionez, alde batetik, demografiari erreparatuz gero, tokiko biztanleriaren zahartzaro-tasak hazi egiten dira; izan ere, herrialdean geratzen diren populazioaren multzo nagusia adinekoa izaten da.

Bestetik, ekonomiaren esparruan, migratzaileek haien soldataren zati bat jaioterrira bidaltzen dutenez gero, bertako ekonomiaren garapenerako diru-iturri garrantzitsua bilakatzen da migrazioa (Anakel); Mendizabalek (2009:49) adierazten duen eran “ezin ukatuzkoa da emigratzaileek bidalitako diru-transferentziek osatzen dutela herri askoren BPGaren (Barne Produktu Gordina) zatirik handiena”.

Migrariak bidaltzen dituen herrialdean langabezia murriztu egiten da, emigratzen duten biztanle gehienak aktiboak baitira eta lana bilatzeko xedearekin gauzatzen baitituzte lekualdatzeak (Mendizabal, 2009). Edonola ere, kualifikazioari eta hezkuntza-baliabideen inbertsioari dagokionez, oro har gehien prestatu diren biztanleak izaten dira alde egiten dutenak, eta jatorrizko herrialdeak ez du profesional horietatik etekinik ateratzeko aukerarik izaten. Beraz, jatorriko herrialdeak galtzen duena, herrialde hartzaileak irabazi egiten duela esan genezake (Coelho, 2016).

1.1.3. Eraginak migrariak jasotzen dituzten herrialdeetan

Herrialde hartzailearen kasuan, alde batetik, etorritako biztanle berriek eta horiek herri horretan izaten dituzten seme-alabek gazte-jendearen indizeak igotzeko aukera sortzen dute; izan ere, lehen aipatu dugun bezala, migrari gehienak gazteak izaten dira (Mendizabal, 2009). Horrekin batera, etorkinek herrialde hartzailearen ekonomiari laguntzen diote, zerga-ordaintzaile, ekoizle eta kontsumitzaileak ere badirelako (Coelho, 2016).

Halaber, immigranteek herrialde hartzailearen gizartean aldaketak sorrarazten dituzte: estratifikazio soziala areagotu egiten da, merkatuak aldatzen dira edota hiri barruan bereizketak gertatzen dira, eta batzuetan, guettoak sortzen dira (Tezanos, 2007).

Gauzak horrela, herrialde hartzailearen beste ondorio nabarmenetako bat hizkuntza- eta kultura-aniztasuna areagotzea da; izan ere, munduko hainbat herrialdeetatik datozen biztanleek haien hizkuntza eta kultura propioak dituzte eta, beraz, herrialde horretara ailegatzean haien ezaugarri propioak eta bertakoak elkarbizitzen hasten dira, eta aniztasunezko egoera konplexua sortzen da. Aniztasun horren isla izaten da eskola, bertan elkartuko baitira hizkuntza, kultura eta arraza askotariko hainbat pertsona.

1.2. Kultura-aniztasuna gizartean: etorkinak gizarteratzea

EAEko gizartean murgiltzen ari diren etorkinen ondorioz, kultura-aniztasun handia sortzen dela argi dago, eta egoera honen aurrean Retortillo, Ovejero, Cruz, Lucas eta Ariasek (2008) *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el*

multiculturalismo lanean adierazten duten legez, gizarteak hiru modutan erantzun diezaioke kultura-aniztasun horri: asimilazioaren bidez, kultura-aniztasunaren bidez eta interkulturalitatearen bidez.

Asimilazioan, Mendizabalek (2009) adierazten duen moduan, etorkinak gizarte hartzaileara egokitu behar dira, bertan integratzeko beharrezkoa den kultura, ohitura eta arauak berenganatuz eta haien kultura propioaren bereizgarriak alde batera utziz. Mendizabalekin batera, Coelhok (2016:19) honakoa adierazten du: “asimilazioa norabide bakarreko absortzio-prozesu bat da, zeinaren arabera gutxiengoek baztertu egiten baitituzte, publikoki bederen, bere identitate etnikoak”.

Kultura-aniztasunari dagokionez, Gimenezek (2003) dio hori dela kultura pluralismoaren lehenengo adierazpena, arraza edo kulturagatik diskriminazioak baztertzea bultzatzen duena, ezberdintasun kulturalak aitortzen eta ospatzen dituen, ezberdintasun hori izateko aukera ematen duena. Horrez gain, kultura-aniztasunak gizarte kohesionatu bat sortzea dakar, eta bertan, jatorri desberdinetako norbanakoek elkarrekin aritzen dira, haien kultura-identitatea mantentzen dute eta bitartean besteekin era orekatuan parte-hartzen dute (Coelho, 2016).

Interkulturalitatean, desberdintasun eta aitortenez gain, kultura desberdinetako taldeen arteko interakzioak kontuan hartzen dira (Meunier, 2007; *apud in* Rodriguez, 2012). Gimenezek (2010) dioenez, kultura-aniztasunak dibertsitate linguistikoa eta erlijiosoa esan nahi du; eta interkulturalitateak aldiz, etnien arteko erlazioari egiten dio erreferentzia. Gainera, Coelhok (2016) esaten du, bi norabideko prozesua dagoela interkulturalitatean, batetik, moldaketak gertatzen dira eta bestetik akulturazioa; hala, identitate nagusia birsortzen da kulturen fusiotik.

1.3. Kultura-aniztasuna eta etorkinak eskolan

Aurreko atalean azaldu ditugun hiru erantzun posible horiek eskola eremura ekarriz gero, asimilazioa gertatzen bada etorkinak jatorrizko ezaugarriak alde batera utzi eta herrialde hartzailearen eskolak dituen ezaugarri guztiak hartuko lituzke, homogeneousuna lortzeko. Haurren jatorrizko ezaugarriak alde batera edota esparru pribatura mugatuko lirake (etxea, familia ...). Kultura-aniztasunean aldiz, haurrak bere jatorrizko ezaugarriak mantenduko lituzke, horiek izateko eta mantentzeko aukera

izanez eta, horrela, egoera heterogeneoa mantenduz. Azkenik, kulturarteko egoera batean, aniztasun horren aitorpenetik haratago joan eta aniztasunezko egoera batean elkarbizitzera pasatuko litzateke haurra eta, hortaz, baita eskola ere.

Ikasle etorkinak eskolatzean, funtsezkoa da kontuan hartzea, batetik, etorkinaren esperientzia: nondik dator, zein izan dira familiaren migrazio-arrazoiak eta esperientziak?

Bestetik, kontuan hartu behar da zer-nolakoa den etorkinaren jatorrizko kulturaren eta etxearen eta hartzen duen eskolaren artean sortzen den kultura-talka. Kasu askotan ez datoz bat haur etorkinen barne-balioak eta sinesteak eta eskolakoak. Bada, horrek, haur horien gurasoetan beldurrez edota susmoz erreakzionatzeko bidea irekiko dute kasu batzuetan, eta haurrentzat oso zaila izaten baita bi kulturen artean ibiltzea; esate baterako, batzuetan gurasoak egoera edota kanpoko eragin hori kontrolatzen saiatuko dira, eta ez diete haurrei zenbait jardueratan parte hartzen utziko (Coelho, 2016).

Horretaz gain, lehen aipatu dugun moduan, etorkinen hezkuntza-prozesuan zehar, oso garrantzitsua da gurasoen presentzia eta parte-hartzea eskolan; Coelho (2016:42) adierazten duen eran “zabal onartua da gurasoek seme-alaben hezkuntzan aktiboki parte hartzea arrakasta akademikoaren eragile garrantzitsu bat dela”; eta horretarako, ezinbestekoa da eskolaren eta etxearen arteko komunikazio eta harreman egokiak izatea, bakoitzak izan beharko duen erantzukizuna barneratu ahal izateko. Baina, kasu askotan, familia etorkinen pentsamoldeari jarraiki, haien eginkizun bakarra umeak eskolara eramatea da, eta guraso batzuen ustez eskolako irakasleen ardura da seme-alaben arrakasta akademikoa oso-osorik. Gainera, eskolako irakasleek, etorri berriek egokitze-aldia igaro behar dutela kontuan izan beharko dute, hauei egonkortasuna eskainiz (Coelho, 2016).

Gaur egungo eskolen joera kulturartekotasuna sustatzea da, eskola inklusiboa izatea baita helburua. Hori dela eta, etorkinen integrazioaren eta eskola inklusiboaren gaien inguruan Etxeberriaren (2006c) lanean azaltzen den eran, eta Europara begiratzen badugu, hainbat proposamen edota proiektu aurki ditzakegu, SOCRATES programa eta COMENIUS izeneko azpiprograma adibidez. Ekimen horien bidez ikasle etorkinen beharrei erantzuteko eta jatorrizko identitatea lantzeko aukera eskaintzen duen hezkuntza-eredu egokia garatzen da, elkarlana eskatzen duten proiektuen bitartez. Modu

horretan, COMENIUS ekintzak kulturarteko dimentsioaren ardatzaz gain, honako hauek planteatzen ditu: eskolan eta ingurunean Kulturarteko Hezkuntza sustatzea, herrialde hartzailearen eta jatorrizko herrialdearen hizkuntza eta kulturaren irakaskuntza eta irakasleen formazioa eta ikaskuntzarako bisitak. Ildo berean, SOCRATES programaren barruko hainbat azpiprograma aipa daitezke, LINGUA eta ARION, adibidez. Horietan planteatzen diren ekintzak eta proiektuak, ikasle etorkinei soilik zuzendu ordez, ikasle guztientzat daude bideratuta, ikasleen banaketa erraztu dezaketen ekintzei uko eginez. Azkenik, Etxeberriak (2006c:19) adierazten du Europako Batzordeak inizatiba horiez gain, beste mota batzuetako ekintzak ere bultzatu dituela “informazio elkartrukeak, eskola materialaren sorrera, ikastetxe eta irakasleen arteko kooperazioa eta irakasleen arteko elkartrukea”.

1.4. Immigrazioa EAEn: datu orokorrak eta hizkuntza berriak gure gizartean eta eskoletan

EAEn kasuan, biztanle atzerritarren bilakaerari dagokionez, 1998 eta 2016 urteen bitartean hazkunde esanguratsua egon dela esan beharra dago; izan ere, Immigrazioaren Euskal Behatokiak (2016) bildutako datuen arabera, EAEn atzerritar biztanleriaren kopurua % 1,3-tik (1998) % 8,6-ra (2016) igo da, eta gaur egun 188.213 etorkin izatera ailegatu gara (Immigrazioaren Euskal Behatokia, 2016).

Biztanle etorkinen jatorriari dagokionez, Immigrazioaren Euskal Behatokiak (2016) eskainitako grafikoan ikusten denez (Ikusi 3. eranskina), euskal etorkin gehienak Marokotik datoz. Horrekin batera, gainerako etorkinen hamar herrialde nagusiei erreparatuta, ondoriozta daiteke etorkinen erdiak gaztelera hizkuntza menperatzen duela. Zentzu horretan, pentsa dezakegu, adibidez, euren inklusioa beste herrialde batzuetako (Maroko, Errumania ...) etorkinena baino errazagoa izan daitekeela hizkuntzari dagokionez.

Etorkinen hizkuntza-eskubideei dagokienez, garrantzitsua da horiek gizartean eta eskolan ikusaraztea eta aintzatestea. UNESCOk 1966an Nazioarteko Kultur Lankidetzari buruzko Printzipioen Deklarazioan zioenez eta Amorrortuk et al. (2004:21) haien lanean islatu bezala: “1. Kultura orok du duintasuna eta balioa, eta horiek errespetatu eta jagon egin behar dira. 2. Gizabanako orok du norberaren kultura

garatzeko eskubidea eta betebeharra. 3. Kultura guztiak, haien aniztasuna eta elkarrekiko eragina kontuan hartuta, gizon-emakume guztion ondarearen zati dira”. Hortaz, eskola eremuan eskubide horien garrantzia eta presentzia bermatzea guztiz beharrezkoa izango da.

Baina, etorkinek dakarten hizkuntzaz gainera, tokian tokikoa ere zaindu beharra dago, are gehiago gure lurraldeko hizkuntzetariko bat minorizatua dela kontuan hartuta; horrekin loturik, adibidez, EAEn eta Nafarroan, esaterako, hizkuntza-politika eta hezkuntza-eredu jakinak ditugu. Gure hizkuntzaren egoera aintzat hartuta, gure hezkuntza-sisteman A, B eta D ereduak aurki ditzakegu.

Ildo horretan, hizkuntza eskubideak bermatzeko protokoloa (HEBP) ere aipa dezakegu. Protokolo horren bitartez, gizartearen ongizatean, elkarbizitzan eta bakean hobekuntzak egiteko eta laguntzeko ekarpena egin nahi da. Protokoloan zehazten denez, “Europa osoan zehar hizkuntza komunitateak euren berezko hizkuntzetan bizi ahal izateko antolatu dira (...) dokumentu honek horien bilgune izan nahi du, Europako gizarte zibilak hizkuntza aniztasunaren garapenerako proposamena gauzatzean lidergoa izan dezan” (Kontseilua eta Donostia/San Sebastián, 2016:12). Protokoloaren bidez, beste helburu batzuen artean, hizkuntza berdintasunaren aldeko tresna eraginkorra sortu nahi izan dute, hurrengo printzipio hauek jorratuko direla aurreikusiz: elkarbizitza, bakea, aniztasuna eta berdintasuna, besteak beste. Hezkuntza-esparruari dagokionez, Hizkuntza Eskubideen Deklarazio Unibertsalaren zenbait artikuluetan oinarriturik, hurrengo neurriak proposatzen dira protokoloan Lehen Hezkuntzarako: murgiltze- eta mantentze-sistema orokor bat egotea hizkuntza gutxituan; hizkuntza gutxituko gaitasunak eskuratzeak dakartzan onurei buruzko informazioa aktiboki zabaltzea etorkinen artean; baliabide osagarriak esleitzea; ikastetxeek beren hizkuntza-proiektuak diseinatzea eta aplikatzea, hasierako diagnosi, helburu eta xede-adinekin; (...) (Kontseilua eta Donostia/San Sebastián, 2016).

Arestian aipatutako datuak aintzat hartuta, EAEko immigrazioaren ondorioz, hizkuntza-egoera konplexuak sortzen dira gurean; izan ere, gure gizartean ofizialak diren bi hizkuntzez gain (gaztelania eta euskara), hamaika soinu desberdin entzun ditzakegu gure ingurune hurbilean. Urangak et al. (2008) EAEn eta Nafarroan erabiltzen diren hizkuntza kopuruaren inguruan egindako ikerketan islatzen duten bezala, frantsesa,

ingelera, portugesa eta gazteleraz gain, erkidego horietan 100 hizkuntza inguru hitz egiten dira.

101L deritzon proiektuan, adibidez¹, hizkuntza aniztasun hori argi ikus daiteke. Badihardugu Euskara Elkartek sortu zuen DSS2016ren baitan, eta Donostialdean hitz egiten diren hizkuntzak jasotzeaz gain, hauexek dira proiektuaren helburuak: kultura-aniztasuna jasotzea, euskara ikasteak integrazioarako duen balioa erakustea, elkarte desberdinen arteko elkarlana bideratzea edota herritarren parte-hartze zabala lortzea da. Horretarako, hainbat elkarrizketa egin dizkiete herrialde ezberdinetako pertsonei (sarean daude ikusgai), eta hizkuntzei eta aniztasunari buruzko iritziak, jaioterriko ohiturei (kultura-aniztasuna) edota hizkuntzekiko jarrerari eta pertzepzioari buruz galdetu diete. Aniztasun horren jatorriari dagokionez, hurrengo hizkuntzak hauek aurki ditzakegu proiektuaren webgunean: akanera (Ghana), alemana (Alemania), bengalera (Bangladesh), estoniera (Estonia), hindia (India), urdua (India eta Pakistan), nepalera (Nepal) eta yukatakera (Mexiko)².

Gauzak horrela, EAEko hezkuntza-sisteman aniztasun horren presentzia handia dela jabetuz, hurrengo galdera planteatzen dugu: Nolako trataera ematen zaie eskolan hizkuntzei etorkinen ikaskuntza-prozesuan?

1.5. Hizkuntzaren tratamendua haur etorkinekin eskolan: egoera orokorra, planak eta baliabideak

Ikasle etorkinen hizkuntza-eskubideen inguruan Zapatak (2007) adierazten du azken hamarkadetan hizkuntza-eskubideen inguruko zenbait definizio eman direla eta horiek kontuan izatea garrantzitsua izaten dela eskoletako hizkuntzen tratamenduari begira.

Batetik, oinarrizko hizkuntza-eskubideak ditugu, edonon eta edonori onartu beharrekoak. Horrekin lotuta, Eskolako irakasleak izan beharko lukeen jarrerari edota hizkuntzei eman beharreko trataerari dagokionez, Larrea, Etxebarria, Romero, Gaminde eta Garai-k *Hizkuntza etorkinak* (2013:10) liburuan hau adierazten dute: “umeak bere

¹ 101L proiektuari buruzko informazio gehiago hemen: <http://101l.ahotsak.eus/>

² Donostialdean egindako proiektu horren bidetik, Zumaiako hizkuntza aniztasuna ezagutzeko asmoz elkarrizketak ere egin zirela, eta ikerketa horretan, Zumaiako herrian 33 hizkuntza desberdin hitz egiten direla ondorioztatu zen. 2017-04-09an hartu, hemendik: <http://baleike.eus/zumaia/1488277168163>

lehen hizkuntza garatzen jarraitu behar du eta horretan irakaslearen jarrerak zerikusi handia du. Alegia, lehen hizkuntzaren garapena eskolako hizkuntzen garapenean lagungarri izan daiteke”; eta, bestalde, “Irakasleak, gainera, jakinaren gainean egon behar du haur etorkin horiek noizbehinka euren ama hizkuntzan aritzeak ikasteko orduan lagundu egiten diela, ikaskuntza errazago egiten zaielako eta ez direlako intelektualki hainbeste nekatzen” (Larrea et al. 2013). Beraz, eginkizun horietan funtsezkoa izango da irakasleak ikasle etorkinen hizkuntzak ezagutzea, modu orokor batean behintzat (Larrea et al. 2013).

Bestetik, hizkuntza-eskubide arruntak deritzenak daude, alegia, eremu geografiko jakin batean hizkuntza bateko hiztunei onartu beharrekoak dira. Horrekin lotuta, gure hizkuntzetara ohitzeko eta gure hizkuntzak ezagutzeko/balioesteko jarrerak landu behar dira.

Egoera horren aurrean, ikasleen hizkuntzekiko jarrerari eta bereziki, ikasle etorkinek euskararen inguruko zein jarrera dituzten aztertzea garrantzitsua da. D. Lasagabasterren arabera, hizkuntzekiko jarrerak 3 osagai nagusi ditu: kognitiboa (hizkuntzari buruzko usteak eta ideiak), afektiboa (hizkuntzarekiko sentimenduak) eta konatiboa (hizkuntzarekiko jarrera positiboarekin edota negatiboa) (Larrea et al. 2013). Hortaz, ikasleen jarrerak landu beharko dira, baita irakasleenak ere.

Alberto Agirreazaldegik dioenari jarraituz:

Ikasle etorkinek daukaten eskubide linguistiko garrantzitsuena eskolako hizkuntza ikastekoa da eta etorkinen seme-alaba askori ez zaie bermatzen eskubide hori eta kohesio sozialaren ikuspegitik oso kezagarria da hau. [...] Euskal gizartean integratu nahi dutenentzat bi hizkuntzak ikastea eskubide izateaz gainera, beharrezkoa ere bada, gizarteko kide izateko eta hala sentitzeko eta gizartean nahiz lan-munduan, integratzeko aukerak gehitzeko (Agirreazaldegia, 2007:40).

Baina, era berean, ikasle etorkinak gure lurraldeko eskola sisteman murgiltzen direnean topatzen dituzten zailtasun handienetariko batzuk, hizkuntzei lotutakoak dira:

Eskola-hasiera zaila suerta daiteke ikasle batentzat, baina zailtasun horiek oraindik gehiago korapilatuko dira ikasleak hizkuntza berri bati eta beste kultura bateko irakasle bati aurrera egin beharrean aurkitzen badira. Posible da kasu hauetan, ikasleek etxetik eskolara nabaritutako duten jarraitasun ezetik sentitzea, eskola ingurunean bere etxeko hizkuntza ez dela maitatua eta hortik, bera eta bere kultura ere gaitzetsiak izango direla ondorioztatzea (Vila, 1999). Hori dela eta, zenbait kasutan, ikasleek berehala garatzen dute konfiantza eza, autoestimu baxua, edo eskolarenganako atsekabea: oso jarrera ezkorra zalantzarik gabe, ikaskuntza prozesu eraginkor bat lortuko bada. Gainera, Cumminsek (1986) argudiatzen du eskolaren aldetik euren ama-hizkuntzen eta

kulturen aldeko balioztatze bat sumatzeak, ikasleen autoestimu eta konfiantzan gorakada dakarrela. Hori dela eta, bere jatorrizko kulturaren eta eskolaren arteko desberdintasunen ondorioz garatutako barne gatazka lasaitzen dela eta ikasleak askoz hobeto sentitzen direla euren “azalean” (Alonso, 2015:8; *apud in* Garay, Etxebarria eta Mounole, 2015).

Etxeberriaren (2006b:45) arabera, “beste lurraldeekin konparatuz, EAeko ikasle atzerritarren kopurua oraindik txikia bada ere, era nabarmenean igotzen ari da eta etorkizunari begira horrela jarraituko duela dirudi”. Hortaz, ikasle etorkinek dituzten eskubideak aintzat hartuta, ikasle horien ama-hizkuntza nagusienak zeintzuk diren zehaztea funtsezkoa da, eskolan landuko den hizkuntza-trataerari begira (Ikusi 4. eranskina).

4. eranskineko grafikoan islatutako datuetatik ondoriozta dezakegu, alde batetik, ikasleen % 63 gazteleraz mintzatzen dela (latinoamerikarrak). Beraz, ikasleen ehuneko horrek ez du oztopo handirik izango euskal hezkuntza-sisteman era egokian murgiltzeko; izan ere, sistemako hizkuntzetako bat menperatzen dute jadanik, gure gizartean guztiz errotuta dagoen eta indar handia duen hizkuntza, alegia. Bestetik, portugesa, arabiera (edo berberea), errumaniera eta txinera ditugu (Etxebarria, 2006a). Hortaz, azken lau hizkuntza horien kasuan, egoera linguistiko konplexuagoa sortuko dela esan dezakegu; izan ere, hizkuntza horiek darabiltzaten etorkinek ez dituzte, oro har, gure lurraldeetako hizkuntzarik ezagutzen. Ondorioz, bi egoera nagusi nabarmentzen dira; alde batetik, hezkuntza-sistemako hizkuntzaren bat dakiten ikasle etorri berriak eta, bestetik, horietako bat ere ez dakizkitenak.

Ibon Manterolak (2015) emandako hitzaldian³ adierazten duen moduan, hizkuntzen trataeran hasierako bereizketa egitea garrantzitsua da; bai murgilketak, bai aspiratzeak, haurra etxekoa ez den hizkuntzan eskolatzea dakar, baina lehenengoan, sistemak kontuan izaten du haurraren etxeko hizkuntza, eta ondorioz, errespetatzen, babesten eta haurrak hizkuntza hori ikas dezan nahi du; bigarren kasuan, aldiz, eskolak ez du kontuan hartzen ikasle etorkinaren etxeko hizkuntza, eta, ondorioz, ez dago presente eskolan, oro har. Ondorioz, ikasle etorri berrien hizkuntzak kontuan hartu beharrekoak dira hezkuntza-prozesuan zehar.

Jesus Manuel Septiének (2006) dioenez, zentroetako arduradunek hizkuntza-ereduei buruz azaltzen dutena hauxe da: ikasle etorkinik gehienek, bai ezjakintasunaren, bai

³ Hitzaldi osoa ikusgai hemen: <https://www.youtube.com/watch?v=kdIFAtja1us>

inertziaren edo bai beste arrazoi batzuen eraginez, beste irizpide batzuei lehentasuna ematen diete, hizkuntza-ereduei dagokienez, zentroa aukeratzeko faktoretzat, eta gehienek A eredia aukeratzen dute. Bestalde, orainsu iritsitako ikasle batzuek, gure eskoletara etortzen direnean, ez dakite gaztelania ez ezik beste hizkuntza ofizial bat dagoela. Gainera, familiek ez dute jakiten noiz arte egongo diren hemen, ez eta euskara hizkuntza ofizialtzat ez duen beste hiriren batera joango diren ere. (Septián, 2006). Ikasle etorkinen artean, % 21ek besterik ez du D ereduan ikasten; eta A-B ereduan daudenek ez dute euskara behar beste ikasten. Aipatu beharra dago, etorkinek A ereduan ikasteko duten joeraren ondorioz, haien etorkizuna baldintzatuta egon litekeela, eta hori gizartean integratzeko oztopo bat izan daitekeela (Etxeberria, 2006b).

Gainera, ikasle etorkin gehienak egoera soziokultural eskasean aurkitzen diren ikastetxeetan eskolatzen dira maiz, eta horrez gain, ikasle horiek lortzen duten eskola-maila eta eskola-errendimendua bertako ikasleenaren azpitik kokatzen da gehienetan (Etxeberria, 2004).

Euskararekiko jarrerari dagokionez, ikasle etorkinek eta haien familiek ikusten dute euskara gutxi erabiltzen dela leku askotako kaleetan, eta beraz, ez dute euskara ikasteko beharrik sentitzen maiz. Gainera, gaztelania hitz egiten ez duten etorkinek, hizkuntza hori ikasteko beharrian handiagoa sentitzen dute leku askotan; hori dela eta, gaztelania ez dakiten etorkinentzat hizkuntza hori ikastea izango da aukerarik argiena. Horretaz gain, etorkinek biziraupenarekin loturiko beste hainbat lehentasun dituzte herrialde berrira iristean, eta, hortaz, bi hizkuntza aldi batera ikasteak esfortzu izugarria izaten da kasu gehienetan. Halaber, kontuan hartu behar da, etorkinak herrialde berrira ailegatzen direnean bizi-baldintza gogorak izaten dituztela eta horrekin loturiko egoera emozional konplexua eta kezka izaten dituztela. Horregatik, egoera horietara egokitzeak lehentasuna izaten du, alegia, lana bilatzeak, etxebizitza aurkitzeak, familia ondo egoteak ... Beraz, egoera horien aurrean, hartzen dituen herriko egoera soziolinguistikoa ez da izaten lehentasunezko kezka bat haientzako (Septián, 2006).

Barquín eta Ruiz Bikandiren arabera (2007), euskara ez ikasteak bi ondorio nagusi izan ditzake epe ertainean: alde batetik, eskolan lantzen diren bi hizkuntzak (euskara eta gaztelera) ikasten ez dituztenek, ez dituzte izango aukera berdinak lan munduan ezta gizartean integratzeko ere. Bestetik, ikasle horien euskara-maila baxuagoa izateak, autoktonoen eta etorkinen arteko lokarriak ahulduko ditu, gizartearen kohesioa

eragotzita. Arestian aipatu bezala, kanpotik etorritako ikasleek eskolako bi hizkuntzak ikasteko aukera dute, biak ondo jakitea baita eskolaren helburua.

Gaur egungo eskolek duten aniztasun egoera aintzat hartuta, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak, aniztasunari erantzuteko hainbat plan eta baliabide eskaintzen dizkigu.⁴ Horien bidez, ikasle etorkinen inklusiora zuzenduriko orientabideak, jarduerak eta programak aurkezten dira, bai curriculumean txertatzekoak, bai hizkuntza eta kultura arloan lantzekoak.

Harrera planaren helburuari dagokionez, hauxe zehazten du Eusko Jaurlaritzak:

Plan honen helburu orokorra da hezkuntza-kultura, -politika eta -jardueretan kulturarteko ikuspegia txertatzea. Horrek lagunduko du, beste ekintza batzuekin batera, berdintasunaren eta guztien eskola arrakastaren alde apustu egingo duen hezkuntza-sistema bat sendotzen, arrazakeria- edota bazterkeria-adierazpen orori aurre egin diezaion (Eusko Jaurlaritza, 2012:20).

Harrera planaren bitartez, ikasleari bere garapen pertsonala, kulturala eta baita soziala ere lortzeko eremua zabaltzen zaio, eskolako bizitzan parte hartzeko abagunea eskainiz. Testuinguru horretan funtsezkoa da eskolan harrera burutu behar dutenek ikasleen hurrengo ezaugarrien berri izatea: haien etorreraren zergatia, bidaian izandako gertakariak, haien eskola esperientziak eta familiaren egoera, besteak beste (Eusko Jaurlaritza, 2004).

Harrera-plan batek jarraitu beharreko urratsei dagokienez⁵, lehenik eta behin, familiarekin hasierako kontaktua egon behar da; bertan, ikastetxeko funtzionamenduaren eta antolaketaren berri emango zaie, ordutegien, ikasmaterialen eta jardueren azalpenez gain. Bigarrenik, ikasleak familiako hizkuntzan duen gaitasuna ebaluatu behar da; bai ulermenean bai mintzamenean. Horretarako, bermapena gauzatuko duen arduradunak hizkuntza ezagutu ez arren, hurrengo irizpideak kontuan izango ditu: idazketaren oinarritzko zenbait arau ezagutzea, testuaren berrikuspena, etab.

⁴ Zubirik Zubi. *Ikasle etorkinen eskolatzea. Lehen Hezkuntzarako materialak; Lehen Hezkuntzan aniztasunaren trataerari heltzeko orientabideak. ICE-IDC (1998); Ikasle etorkinak artatzeko programa. Eusko Jaurlaritza (2003); Ikasle etorkinentzat harrera plana egiteko orientabideak. Ortega, I. (2004); Kulturartekotasunerako eta etorri berrien inklusiorako programa. Eusko Jaurlaritza (2007),*

⁵ 2004an argitaratutako *Ikasle etorkinentzat harrera plana egiteko orientabideak* izeneko artikuluan ikastetxetan etorkinentzako harrera-planak egiteko orientabide zehatzak aurkezten zaizkigu: zer da harrera plana (9); hasierako gogoetak (11); zuzendaritza taldearen jardueraren inguruko orientabideak (15); irakasle taldearen eta zikloko irakasleen jardueraren inguruko orientabideak (21) eta irakasle tutoreen garrantziari eta gelaren harrerari buruzko orientabideak (25).

Hirugarrenik, eskolako hizkuntzetan (euskara/gaztelera) duen gaitasuna baloratzeari ekin behar zaio; honetan, ahozko gaitasunaren arabera ebaluatuko da eta hizkuntza horietakoren bat ezagutzekotan, idatzizkoan duen trebetasuna ere aztertuko da (Eusko Jaurlaritza, 2004).

Are gehiago, ikasleari eskolako hizkuntzak barneratzen lagunduko dion interbentzio-programa aurrera eraman behar da, gelako taldean murgiltzen lagunduz ikasketa prozesua bideratzeko. Eusko Jaurlaritzak burututako banakako interbentzio-planak honako alderdi hauek zehazten ditu:

1. Sustatu behar diren helburu eta ikaskuntzak eta horiek zein hizkuntzatan egingo diren.
2. Zereginak:
 - a. gela barruan egiteko: zein esparrutan, zer-nolako baliabide motak (giza baliabideak eta/edo materialak: eskolako materiala moldatzea, familiako hizkuntzan idatzitako liburuak...)
 - b. gelaz kanpo egiteko: landuko diren esparru eta edukiak, parte hartuko dutenak...
3. Prozesua zenbat epetan banatuko den.
4. Ikasle berriari integratzen lagunduko dioten tutoretza-izaerako jarduerak.
5. Lan-planaren ebaluazioa eta jarraipena egiteko irizpideak, prozedurak eta egutegia (Eusko Jaurlaritza, 2004:35-36).

Horren harira, irakasleen prestakuntzaren eremuan, Barquínek eta Ruiz Bikandik (2007:47) ziurtatzen duten eran, “ezin zaie irakasleei eskatu ikasleen lehen hizkuntza jakitea, baina eskolak bilatu beharko ditu ikasleen hizkuntzak baloratzeko moduak; haiekiko sentsibilitate handia garatu beharko du eta era askotara adierazi”. Ildo beretik, Jordánek (2004), Palomerok (2006) eta Aguadok (2008) burututako ikerketatik ateratako gomendioetako batzuk hurrengoak dira (Etxeberria eta Elozegi, 2010):

- Eskolaren hizkuntzen ikaskuntzari lehentasun osoa ematea. Helburuak lortzea ahalbidetzen duten ongi garatutako epe luzerako programak sortzea.
- Familiako hizkuntza eskolako curriculumean integratzea, haien kulturak duinduz eta ikasleria osoa sentsibilizatuz.
- Irakasleriaren hasierako prestakuntza eta prestakuntza iraunkorra hobetzea.
- Ikasle etorkinentzako hezkuntza baliabide gehiago eskaintzea.

- Ikasle etorkinen emaitza okerragoen zergatiak arrazoitzen dituzten ikerketa gehiago.
- Atzerritik etorritako ikasleek eskolarekiko duten motibazioaren, itxaropenaren eta sentimenduen inguruko jarrera onak eta giza potentziala aprobetxatu behar dira.

Orain arte aipatutakoaren inguruan oinarritutako proiektu edota ekimen zehatzak aipatzeari ere garrantzizkoa deritzogunez, hona hemen harrera-gelaren proiektua martxan jarri duten bi ikastetxeren berri.

La Farga ikastetxean, ikasleen %78 etorkinak dira eta haren ikasleriaren hezkuntza hobetzeko zenbait aldaketa egin ditu. 1998-1999 ikasturtean, batez ere ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatzia lantzeko harrera-gela sortu zuten, eta LIC (hizkuntza kulturantzitasuna eta kohesio soziala) deritzon plan berria abiarazita. Plan horretan eskolako jarduera guztiak biltzen dira, ikasle etorkinak eta euren familiak ondo integratu daitezten. Harrera-gelan Lehen Hezkuntzako ikasleak talde txikitik biltzen dira normalean (2-8 ikasle inguru) eta saioek 30-50 minutu inguru irauten dute. Azpimarratzekoa da honako hau: “gela arrunteko eta harrera gelako artean informazio trukaketa ikaragarria behar da, ikaslearen prozesuaren onurarako” (Garmendia, 2005:31). Ikastetxeko arduradunek azaltzen dutenez, lehenengo irizpidea eta garrantzitsua ikaskuntza esanguratsua indartzea da eta hori gauzatzeko jarduera sinpleak burutzen dituzte ahalik eta funtzionaltasun gehiena izateko testuinguruan (Garmendia, 2005:29-31).

La Inmaculada ikastetxean, aldiz, ikasleen %30 dira etorkinak. Bertan ere integrazio-gela bat dute, irakasgai zehatz batzuk lantzeko; izan ere, ikasle etorkin berriak (10 urtetik gorakoak bereziki), egokitze-aldia behar izaten dute eskolara iritsitakoan, eta horregatik, gorputz-hezkuntza edota informatika bezalako irakasgaiak gela arruntean lantzen dituzte gainerako ikasleekin batera. Hori kontuan izanik, integrazio-gelan bi taldetan bereizten dira ikasleak: 10 urtera artekoak eta 10 urtetik gorakoak. Lehenengo taldekoei dagokienez, ikastetxeko zuzendariaren arabera, ikasle hauek gelan sartzen dituzten momentutik zeharo murgiltzen dira eta denbora oso gutxian hasten dira euskaraz hitz egiten. Baina, bigarren taldean (10 urtetik gorako ikasleak), lehen aipatu bezala, egoera konplexuagoa da: askoz gehiago kostatzen zaie integratzea dagoeneko ekartzen dituzten ezaugarriak direla eta (maila kulturalak, familiaren kulturak, jatorriak ...). Horregatik, hizkuntzekin zuzenean erlazionaturiko irakasgaiak jorratzeko integrazio-

gelara joaten dira; bertan, hasieran gazteleraz egiten zaie ikasleei eta pixkanaka ikasten joaten dira euskaraz, betiere haien mailara egokituta eta edukiak haien beharretara eta gaitasunetara moldatuta. Egoera honetan, ikastetxeko zuzendariak euskara eta gazteleraren arteko dilema dagoela adierazten du, eta horregatik ziurtatzen du honako hau “lehendabizi euren beharrei erantzun behar zaie: zein aukera eta baldintzatzaile dituzten ikusi behar da, eta nola atera aurrera. Hizkuntza ereduaren gainetik pertsona dagoela uste dugu” (*Hik Hasi*, 109, 2006:29). Kanpotik etorritako ikasle horiek gaztelaniaz ere ez dakitenean, gela arruntaren barruan dauden bitartean itzultzailearekin batera egoten dira: lehenik gaztelania irakasten zaie, geroago integrazio gelara pasatu eta bertan euskara ikasten hasteko (*Hik Hasi*, 109, 2006).

Aipatutako bi ekimen horietaz gain, hamaika plan aurki ditzakegu dagokigun gaiarekin loturik, adibidez, Fito Rodriguez-ek, Etorkinak Eskolan. Elkarbizitza bideratuz (*Hik Hasi*, 58.alea) izeneko artikuluan, Donostiako Intxaurrondo ikastolan Haur eta Lehen Hezkuntzara bideratutako Mundilab proiektua aipatzen du. Bertan, balioak eta interkulturalitatea lantzeko aukera eskaintzen diete ikasleei, eta laborategia da proiektu hori praktikara eramateko esparru nagusia; izan ere, ekimena bideratzen duen departamentuko irakasleetako batek adierazten duen eran "Beste lurraldeetako informazioa, mapak, bideoak, diapositibak, aldizkariak eta beste hainbat gauza daude laborategian, guztiak zehar-lerroak eta balioak lantzeko (...)" (*Hik Hasi*, 58, 2001:16). Proiektua landu duten lehenengo urtean, Sahara herrialdea hautatu dute eta zentroko irakasleek unitate didaktikoa sortu dute ikasleek herrialde horri buruzko ezagupenak ezagutzeko eta lantzeko.

2. Metodologia: ingurunearen azterketa eta eskoletan kultura-aniztasuna aztertzeke galdetegiak

Gaiaren inguruan orain arte ikertutako alderdiak kontuan izanda, argi izan behar dugu egoera berri baten aurrean gaudela, gizarte berri baten aurrean, eta gizarte horri egokitu behar zaiola eskola, ez alderantziz. Beraz, eskolen erronka kulturartekotasunaren beharrari erantzuteko bideak irekitzea da, eskolako alderdi kurrikular guztietan kulturartekotasuna praktikan jarriz eguneroko lanean. Nola ekin baina erronkari, nola neurtu martxan jartzen diren neurriak atal teorikoan azaldu ditugunak kontuan hartuta?

Gure asmoa Zallako Mimetiz eskola publikoaren egoera aztertzea denez, alde batetik, eskolaren berri emango dugu, bai eskolako langile baten elkarrizketatik bai eskolako webgunetik lortutako informazioa eta datuak erabiliz. Bestetik, eskolako kulturartekotasuna eta hizkuntzen tratamendua aztertu gura dugu. Horretarako, beharrezkoa iruditu zaigu eskoletan baliazeko moduko kontrol-zerrenda bat sortzea eta, hori erabiliz, kasu honetan eskolako ikasketa buruari elkarrizketa egitea.

Eskolako jardun-moldeak aztertzeko bi alderdiri begiratu gura diegu: kultura-aniztasuna eta hizkuntzen kudeaketa. Hala, eskolari eta inguruneari buruzko galdetegi bat prestatu dugu, kontuan hartuta a) Eusko Jaurlaritzak Harrera Plana egiteko eskaintzen dituen orientabideak (2004) eta b) Coelhok (2016) Kanadako eskoletako egoera aztertzeko darabilen kontrol-zerrenda. Azken horrek eskola kulturaztunaren barruan azter daitezkeen esparruak zehazten ditu, eta kultura-aniztasuna gordetzeko jarduerak proposatzen ditu hainbat gairen inguruan: ikasle etorkinei harrera egokia egitea, ikasmailaren hautaketa, hizkuntzen gaitasuna ebaluatzea, hizkuntza laguntzak, ikaslearen lehen hizkuntzaren presentzia, irakasleen metodologia eta prestakuntza ... (Ikusi 5. eranskina).

3. Kasu azterketa: etorkinak, kulturartekotasuna eta hizkuntzen tratamendua Zallako Mimetiz eskolan

Kulturartekotasunari eta hizkuntzaren trataerari begirako azterketa egiteko, Zallako Mimetiz eskola hautatu dugu, praktikaldia bertan egin dugulako. Eskola hau da herrian dagoen eskola publiko bakarra, eta hortaz, herrian aurki daitezkeen ikasle etorkin ia gehienak hemen biltzen dira.

Metodologian zehaztu bezala, kasu azterketa egiteko informazioa eta datu bilketa Mimetiz eskolako ikasketa buruari egindako elkarrizketatik eta eskolako webgunetik lortu ditugu; izan ere, kontrol-zerrendan oinarritutako galdetegia egin diogu LHko ikasketa buruari. Ikasketa-buruak informazio osagarria helarazi digu: eskolako hezkuntza proiektua, hizkuntza proiektua edota harrera plana. Era horretan, kontrol-zerrenda horri jarraituta, eskola modu sakonago batean aztertu ahal izan dugu hainbat esparrutan hurrengo lerrootan azalduko dugunaren ildotik (Ikusi 5. eranskina).

3.1. Eskolaren kokapena, ikasleak eta proiektuak

Mimetiz eskola Zallan dago, Bizkaiko Enkarterrialdean. Batez ere herriaren kokapena dela eta (Burgoseko probintziatik oso gertu) ingurune erdalduna dela esan dezakegu. 8.440 biztanle bizi dira bertan, eta biztanle guztien artetik, 704 (% 8,3) jatorri atzerritarrekoak dira; horien barnean, 346 Europako herrialdeetakoak dira, 175 Afrikakoak, 161 Amerikakoak eta 22 Asiakoak (Ikuspegi, 2016). Beraz, EAEko datuekin konparatuz gero, Zallako etorkinen kopurua jatorria kontuan hartuta EAEkoekin bat datozela esan dezakegu; izan ere, Zallako herrian, Errumaniarrak (263 biztanle), Marokoarrak (102 biztanle) eta Kolonbiarrak (36 biztanle) dira kopuru nagusia betetzen duten biztanle etorkinak.

Mimetiz eskola publikoan Haur eta Lehen hezkuntza jorratzeaz gain, DBHko institutua ere badago. Eskolako ikasleen kopuruari erreparatuta, aurten (2016/2017 ikasturtea) 195 ikasle daude Haur hezkuntzan eta 367 Lehen hezkuntzan.

Eskolak darabilen proiektuei dagokionez, alde batetik, Mimetiz eskolako Hezkuntza Proiektuak helburu hauek ditu, ikastetxearen nortasuna: hezkuntza-komunitate kide guztien ongizatea handitzea, ikastetxeak elkarbizitza positiboa eta horren oinarrian dauden baloreak sustatzea (errespetua, aniztasuna, komunikazioa, ...), proiektu eleanitza garatzea (euskara, gaztelera eta ingelesa), eskolako jardueretan ezberdintasuna onartzea (ikasleen ezberdintasunak) eta ikasle guztien integrazioa lortzea (harrera plana erabili, ...), besteak beste (Mimetiz eskolako Hezkuntza Proiektua).

Eskolako Hizkuntza Proiektuaren barnean bideratzen dira euskararen normalkuntza-prozesua bideratzeko estrategiak eta jarduerak, eskolan erabili eta lantzen diren hizkuntzen trataera orokorra (hizkuntza bakoitzaren lehentasuna, identitate, funtzio eta esparruak bereiztuz) eta eskolan lantzen diren hizkuntzak era koherentean garatuko dituen hizkuntza-curriculumaren marko integratua sortzeko estrategiak. Ildo horretatik, hizkuntzen ikaskuntzari dagokionez, lehen aipatutako zonalde erdalduna izatea gako dela eta, euskararen ikaskuntzan eta haren erabileran zentratzea da eskolako helburu nagusia, ahozko hizkuntzan batez ere. Modu honetan, eskolaren helburua ikasleak jarduera ezberdinen bidez euskara erabiltzeko motibatzea da: bertsogintza, kantagintza, euskal jaiak, eskolako maskota, aldizkaria ... (Mimetiz eskolako Hizkuntza Proiektua).

Ikasketa buruak adierazi bezala, Mimetiz eskolara duela 20 urte inguru hasi ziren etorkinak ailegaten, hasieran Portugaletik eta Hego Amerikatik hasi ziren etortzen, baina gaur egun Errumaniakoak eta Marokokoak dira nagusi eskolan. Normalean, Zalla herri nahiko txikia dela kontuan izanda, ikasle etorkinak eta euren familiak Espainiako beste lurralde batzuetatik etortzen dira Zallako Mimetiz eskolara; hau da, ez dira zuzenean haien jatorrizko herrialdetik etortzen, eta ondorioz, ikasle guztiek jakiten dute behintzat gaztelera hizkuntza eskolara ailegatzean, euskara (eta ingelera) ikasteko auzia sortuz. Aurtengo kurtsoan, Marokoko 6 ikasle helduberri daude eskolan (aurten edo iaz etorritakoak), eta horiek dira kanpotar bezala konputatzen diren bakarrak; izan ere, familia kanpotarra duten ikasleak Espainian jaio badira, ez dira kanpotar bezala hartzen, baizik eta hemengoak balira bezala.

3.2. Kulturartekotasuna eta hizkuntzen tratamendua

3.2.1. Kontrol-zerrenda: eskola kulturantzunean hasia

3.2.1.1. Harrera eta orientazioa

Harrera eta orientazioaren esparruan, eskolak Harrera Plan bat du ikasle berriak hartzeko eta orientatzeko, eta programa horren irizpideak, ikasleak duen hizkuntza gaitasunaren, eskolatzearen eta orokorrean haren egoeraren eta jarreraren arabera izaten dira. Harrera Planeko lehen etapaz arduratzen den taldea hauek osatzen dute: zuzendaritza-taldeak, aholkulariak eta dagokion irakasle tutoreak.

Eskolako Harrera Plana aztertzen badugu, honen helburu nagusia da ikasle etorri berriei egin beharreko harrera eta arreta egokia ahalbidetzea, eta hiru helburu nagusi lortu nahi dira: ikaslearen integrazioa ikastetxean, ikaslearen garapen kurrikularra ahalbidetzea eta ikasleari ikastetxeko hizkuntzan komunikatzeko tresnak eskaintzea. Prozesu horretan, eskolak hurrengo estrategiak darabiltza: informazioa jaso eta eman, erabakiak hartu, ikastetxe mailan planteatu daitezkeen laguntzak eskaini eta beste zerbitzuekin harremanak izan. Lehenengoan, ikasle etorkinaren gurasoekin elkarrizketa egiten da bai eskolaren aldetik informazioa helarazteko (eskolako ordutegiak, arauak, zerbitzuak ...), bai gurasoen aldetik ikasleari buruzko informazioa eskuratzeko (zein den ama hizkuntza, ikaslearen hizkuntza gaitasuna, nolako hezkuntza prozesua izan duen, jatorria

...). Geroago, erabakiak hartzeko momentuan, ikaslea non kokatuko den erabakitzen da, zehazki, haren integrazioa ahalik eta azkarren eta egokien gerta dadin. Hirugarrenik, ikastetxearen aldetik erraztu daitezkeen laguntzak aztertzen dira (banakako laguntza antolatu, talde txikietan laguntza antolatu ...), eta azkenik, beste zerbitzuekin harremanak ezartzen dira ikasle etorkin berriarekin lan egiteko (Berritzegunea, ikasleen guraso elkarte, osasun saila, udala ...) (Mimetiz eskolako Harrera Plana). Eskolako hizkuntzak ezagutzen ez dituzten ikasle etorkinekin komunikatzerako edota lan egiterako orduan, ez dago itzultzailerik, eta hortaz, eskolak bere aldetik beharrianak sortzen baldin badira, laguntza eskatzen diete eskolan dagoen herrialde bereko edo hizkuntza ezagutzen duen beste familia bati; izan ere, itzultzaile edota interprete baten laguntza familiarekin hitz egiteko soilik eskaintzen du Eusko Jaurlaritzak.

Gurasoei begira, eskolak ez du eskaintzen euskara edota gaztelera ikasteko programarik, baina zonaldeko erakunde ezberdinek informazioa helarazten diete eskolari helduentzako hizkuntza ikasketen programei buruz.

Ikasleei egiten zaien hezkuntza-oinarriaren ebaluazioari erreparatuz gero, Mimetiz eskolak egoeraren arabera egiten du ebaluazioa, hurrek hizkuntza ezberdinetan duten gaitasuna kontuan izanda, adibidez. Baina batez ere ebaluatzen dute “non dagoen umea kokatuta”, hau da, zein mailatan dagoen akademikoki, eta horretarako, maila ezberdinetako materialak eta errekurtsioak bilatzen dituzte, geroago, nahiz eta adinaren arabera eskolatu, hezkuntza-materiala bere mailara egokitzeko eta horrela, bere egoera nolakoa den jakiteko. Horrekin batera, hasierako ebaluazioa ikaslearen gurasoekin elkarrizketa izanez egiten da, honakoak ezagutzeko: irakurtzen dakien ala ez, zein hizkuntza ezagutzen dituen, matematika aldetik nola dabilen ...

Ebaluazioa egiteko, irakasle bakoitzak bere materiala sortzen eta erabiltzen du, hau da, harrera egiten duen talde profesionalak ez du material orokor bat sortzen, baizik eta ikasle berriaren tutorea izango dena bere materiala erabili behar izaten du beti.

Azkenik, ikasle etorkin berria ikasmila batean jartzean, gaur egun legeak aldatu direla eta, ikaslea bere adinari dagokion kurtsoan eskolatu behar da, eta eskolako ikasketaburuaren arabera, faktore hori nahiko kaltegarria izaten da kasu askotan ikaslearen hezkuntza-prozesuan; izan ere, orain eskolan dagoen Saharatik heldutako ikasle baten kasuan adibidez, hark ez daki eskolako hizkuntza bat ere ez, baina bere adinagatik

LHko 1. mailan jarri behar izan dute, eta irakasleen arabera, 5 urtekoekin jarri izan balute, askoz gehiago jolastu ahal izango luke, hizkuntza askoz arinago ikasiko luke, lagunak egiteko hobeto moldatuko litzateke, eta orokorrean eskolara egokitzeko askoz hobeto egongo litzateke bere adinarekin bat ez datorren ikasmaila baxuago batean.

3.2.1.2. Ebaluazioa eta ikasmaila jakin batean jartzea

Bestetik, ebaluazio eta ikasmaila jakin batean jartzeari dagokionez, ikasleak lehen hizkuntzan (etorkinaren jatorrizko hizkuntzan) duen gaitasun-maila ebaluatzeko, ez dute prozedura berezirik, baizik eta ikaslearen gurasoei galdetzen zaie lehenengo elkarrizketan ea zein egoeratan dagoen ikaslea (nola maneiatzen den ama hizkuntzan, ea ahoskera zailtasunik dituen, nolako jarrera duen etxean ...).

Euskara-gaitasunari dagokionez, bertako irakasleen arabera ezinezkoa izaten da ikasle etorkinak gainontzekoen irizpide berdinekin ebaluatzea, eta hortaz, hasieran ulermena ebaluatzean zentratzen dira eta geroago, mintzamina.

3.2.1.3. Bigarren hizkuntzaz jabetzeko laguntza

Bigarren hizkuntzaren edota eskolako hizkuntzen ikaskuntzari dagokionez (gaztelera edota euskara, ikaslearen arabera), Mimetiz eskolako ikaslearen lehen hizkuntza (jatorrizko hizkuntza) ez da kontuan hartzen beste hizkuntza batzuen irakaskuntza bideratzeko, eta zenbait irakasleen arabera, batzuetan beharrezana egoten da ikaslearen ama hizkuntza aktiboki mantentzeko. Izan ere, irakasleek nabaritzen dute ikasleak izugarrizko esfortzua egiten dutela eskolara moldatzeko, eta ikasketa-buruaren ustetan, prozesu hori oso gogorra izan behar da haietzako, hasieran batez ere (inor ez ulertzea ...); eta eskolak, bere aldetik, ez du esfortzu hori egiten ikaslearen hizkuntzarekiko.

Irakasleek euren aldetik, bigarren hizkuntzako (gaztelera edota euskara) ikaslearen beharrak kontutan hartzen dituzte eskolako jarduera akademikoak planifikatzean; aurtengo kurtsoan, adibidez, Marokoko neska berri bat heldu da LHko 5. mailara, Espainian oso denbora gutxi daramana. Hori dela eta, haren irakasleek hizkuntza-lan guztiak egokitu dizkiote, testuak errazagoak, irakurmenak etab ... askoz errazago jarriz. Modu honetan, hizkuntza aldetik dauden oztopoak saihestu edota murriztu egiten

dizkiote ikaslea aurrera joan ahal izateko. Horrekin batera, hizkuntza irakasgaiak ez direnekin, matematikekin adibidez, askoz azalpen gehiago ematen zaizkie buruketak edota dagokion jarduera ulertu ahal izateko; izan ere, ezin da ebaluatu ikasleak buruketak egiten ba ote dakien ala ez, jarduera ez badu ulertzen. Horregatik, gisa horretako jarduera guztiak egokitu egiten dira ikaslearen beharrezane (testuetako hiztegia erraztu, azalpen gehiago eman, irudiak erabili ...).

Ikasle etorkinen gelan lan egitean edota curriculum planifikatzerakoan, eskola honetan dagoen ikasle etorkin-kopurua nahiko eskasa dela kontuan izanik, ez dute profesional trebatu baten laguntza jarduerak diseinatzeko: irakasle tutoreek hizkuntza-errefortzuko irakaslearekin eta eskolako aholkulariarekin batera lan eginez burutzen dute lan hori. Horretarako, haien artean ordutegiak antolatzen dituzte, eta landuko den materiala hautatzen eta prestatzen dute, ikaslearen tutorearekin batera. Lehen aipatutako Saharako ikasle berriaren kasuan, adibidez, irakasleek adostu dute hizkuntza-errefortzuko irakaslea gela arruntean sartuko dela ikaslearekin lan egiteko; izan ere, ikaslea taldean integratu eta kokatu behar denez, irakasleek uste dute horrela errazagoa izango dela umearentzako, hasiera batean behintzat.

3.2.2. Kontrol-zerrenda: eskola ingurune inklusiboa

3.2.2.1. Ingurune fisiko eta sozial inklusiboa

Mimetiz eskolak ez dio esparru horri arreta gehiegirik ematen; izan ere, bai baliabide akademikoak bai ikusgai dauden oharrak edota seinaleak hautatu eta jartzerakoan, ez da kontuan hartzen eskolan dagoen aniztasun kulturala eta hizkuntzazkoa.

Jarduerak edota ekitaldiak antolatzeko orduan, ez dira beste kultura batzuetako ezaugarriak agertzen, euskararen presentzia soilik nabarmentzen saiatzen baitira.

3.2.2.2. Laguntza-zerbitzuak

Ikasle batek zailtasunak dituela ikusten dutenean, interbentzio-programa planifikaturik dago zailtasun horiek ekiditeko. Programa horretan aholkulariaren bidez baloratzen dira zailtasunak eta beharrak, eta dagokion profesionalarengana bideratzen dute ikaslea

(psikologoa, logopeda ...). Batzuetan, izan daiteke laguntzak ematea eskolan bertan, baina bestetan, eskolatik kanpo egin behar izaten da lan hori (diagnostiko berezi bat behar izatekotan, adibidez). Honekin batera, eskola ohartzen bada ikasle batek arazo sozial edota akademikoak izan ditzakeela, dagokiona egiten du kasuaren arabera, eta normalean, zerbitzu sozialekin batera lan egiten dute sortutako zailtasunak konpondu ahal izateko, eta, ondoren, ikasleari behar duen edozein motatako laguntza eskaintzeko (eskolako materiala, diru-laguntzak ...).

Eskolan jakitun dira jatorri bereko haurrek zailtasun bertsuak izaten dituztela normalean, eta irakasleek baliagarritzat jotzen dute ikasle etorkinen jatorriari eta kulturari buruzko jakintza. Baina, hauxe da arazoa: kulturarteko aholkularitzan intuitiboki jarduten dute irakasleek, hau da, ez dago planifikaturik, arian-arian ikasten eta moldatzen dira.

Ikasteko talde antolatuak dituzte eskolan, Bidelagun proiektuaren barnean sarturik; bertan, 5. eta 6. mailako ikasleek, gehienbat kanpotarrak direnak, edo euskara laguntza ez dutenak etxean, astero 3 egunetan egoten dira klase ostean etxerako lanak egiten begirale batzuen laguntzarekin (Eusko Jaurlaritzak duen programa batetik bidalitakoak).

Azkenik, laguntza eta zerbitzuen esparruarekin bukatzeko, irakasleen kultura-aniztasunaren gaiaren inguruan jaso duten formakuntzari begira, Berritzegunearen eskutik ikasle etorkinei hizkuntzak irakasteko eta ikasteko prozesuari buruzko zenbait aholku jaso dituzte formakuntza horietan. Baina, haien ustez, oso eskasa izan da, eta hortaz, ez da batere baliagarria izan haien kasuan.

3.2.2.3. Gurasoen parte-hartzea

Eskolak hasieratik gonbidatzen ditu haur etorkinen familiak eskolara joateko edozer gauza behar edo nahi izatekotan (zalantzak eta kezkek argitzeko, zerbait eskatzeko edota ikusteko ...). Baina, irakasleen arabera, familia etorkinak eskolako langileen “beldur” dira, hau da, eskolari errespetu handia diote eta horregatik ez dira ausartzen eskolara joatera behar-beharrezkoa ez bada.

Guraso etorkinekin komunikatzerakoan, eskolak normalean ez du arazorik izaten, izan ere, beti ezagutzen dute gaztelera, eta beraz, hori erabiltzen dute eskolaren eta gurasoen

artean komunikatzeko, eta zailtasunen bat izanez gero, hizkuntza hobeto menperatzen duen lagun edota familiako kide batekin etortzen dira eskolako elkarrizketetara.

Azkenik, gurasoentzako hizkuntza-programei dagokionez, eskolak bere aldetik ez die horrelakorik eskaintzen familia etorkinei, baina herrian dagoen euskaltegiak eta EPAnek (Educación Permanente de Adultos), informazioa helarazten dio eskolari, geroago eskolak gurasoei eskaintzeko; izan ere, eskolako ikasketa buruaren arabera, zonalde erdaldun batean daudenez, guraso etorkinen lehen kezka gaztelera ikastea izaten da beti.

3.2.3. Kontrol-zerrenda: ikasgelako komunitate inklusiboa

Ikasgelako komunitate inklusiboan arreta jarrita, ikasle etorri berriei harrera egiteko, zenbait errutina martxan dituzte eskolan: ikasle berria etorri baino lehen gelako ikasleekin hitz egin eta hari buruzko ezaugarriak komentatzen dituzte, ikasle berria aurkeztu (nondik datorren, zein hizkuntzatan hitz egiten duen ...), eskolako eraikin fisikoa erakutsi (komunak, patioa, irakasle gela, gimnasioa ...) eta ikasle laguntzaileak izendatu. Hala, ikasle berriarekin lehenengo asteetan zehar egongo diren ikasleak hautatzen dira eta modu horretan, haurrari, eskolako ingurune fisikoa eta gelako dinamikak ezagutarazteaz gain, lagunak azkarrago egiten lagunduko diote ikasle laguntzaileek.

3.2.4. Kontrol-zerrenda: ebaluazioa eskola kulturantzunetan

3.2.4.1. Ezagutza eta trebetasun akademikoen ebaluazioa

Irakasleek ikasle etorkinen jarduerak ebaluatzeko ebaluazio-atasak moldatzen dituzte; adibidez, euskaraz gain gaztelera ere ez badaki, ebaluazio-atasa alternatiboak erabili behar izaten dituzte (lehenengo kasua dute aurtengoa), eta kasu honetan, marrazkien eta irudien bidez ebaluatzen dute jakiteko ea ulermenaren aldetik aurrera doan ala ez, eta horren arabera, ebaluazio-atasa horiek moldatzen doaz.

Hizkuntza ebaluatzeko, adibidez, askotan ikasleak ari dira hizkuntza berria barneratzen baina oraindik ez dira gai hitz egiteko. Orduan, beste hizkuntza bat edo irudiak erabiltzen dituzte hori ebaluatu ahal izateko. Adibidez, ikasleari istorio bat kontatzen

zaio eta gero eskatzen zaio istorioa antolatzeko irudien bidez, edota hiztegi mutuaren (izenik gabeko irudiak) bidez.

3.2.4.2. Hizkuntza- eta alfabetatze-mailaren ebaluazioa

Irakasleek ikasleen lehen hizkuntzazko eta gaztelera eta euskarazko gaitasunari buruzko informazioa, gurasoen elkarrizketetatik eskuratzen dute.

3.2.4.3. Eskolaren beharrianak edota galerak

Bukatzeke, Mimetiz eskola aztertuta eta esparru horiek kontuan izanda, eskolako ikasketa buruari galdetu diogu ea zein galera edota beharrian ikusten duen berak ikasle etorkinei dagokionez, eta haren arabera, arazorik handiena geletan dagoen ikasle kopurua handiegia da; hortaz, hark uste du ikasle hauekin lan egiteko hizkuntza-errefortzuko irakasle gehiago beharko lirakekeela ikasle hauen tutoreekin batera lan egiteko.

4. Ondorioak eta etorkizunerako proposamenak

Behin esparru bakoitza ikertu ondoren, horiei buruzko ondorioak ateratzea guztiz beharrezkoa dela uste dugu, Mimetiz eskolak dituen gabeziak zehazteko eta etorkizunean horiek hobetzeko proposamen eta iradokizunak egiteko.

Lehenik eta behin, eskolan dauden ikasle etorkinen kopuruari dagokionez, ikasketa buruak adierazi bezala, momentu honetan 6 ikasle etorkin edota helduberri daude eskolan, izan ere, lehen aipatu bezala, Espainian jaiotakoak ez dira etorkin bezala konputatzen, nahiz eta familia kanpotarra izan. Beraz, gure ustez, faktore honek berebiziko garrantzia hartzen du zenbait ikaslerekin lantzerako orduan; kasu askotan, nahiz eta ikaslea gure herrian jaio izan, haren familiak ez ditu hemengo hizkuntzak edota kultura ezagutzen, eta horrek, haurraren hezkuntza-prozesuan eragin zuzena izaten du. Horregatik, nahiz eta umea hemen jaio izan, kanpotar bezala konputatzeko aukera egotea guztiz beharrezkoa dela uste dugu, denbora-tarte batean behintzat; modu honetan, eskolak baliabide gehiago jasotzeko aukera izango du ikasleari hezkuntza-

prozesuan laguntza gehiago emateko eta ikasketa-programan moldaketak egiteko. Eskola kulturantzunean hasteari dagokionez, eskolak funtsezko materialak eta faktoreak baliatzen ditu haur etorkinei harrera egiteko, hau da, harrera plana aurrera eramaten du eta plan hori burutzeko talde antolatua badauka. Baina harrera egiterakoan, ez da ikasle etorkinaren ama-hizkuntza kontuan hartzen, orientazio-materialak sortzerakoan edota eskolan ikusgai dauden seinaleak jartzean. Beraz, harrera egiterakoan gure ustez, guztiz aproposa izango litzateke haurren jatorria kontuan hartzea eta haren kultura eta hizkuntza presente egotea modu sinple batean (haren jatorrizko hizkuntzan ongi etorria ematen dion kartel batzuekin edota eskupaper batzuekin, adibidez). Izan ere, modu honetan, haren herriaren ezaugarriak presente izanda haurra gusturago eta babestuago sentituko litzatekeela uste dugu, eskola eta herrialdearen aldaketari modu positiboago batean aurre eginez eta eskolako ingurunera errazago moldatuz.

Ildo horretatik, ikasleari hasierako ebaluazioa egiterakoan, alde batetik, lehen aipatu bezala ebaluaziorako materiala irakasle bakoitzak berea sortzen eta erabiltzen du eskolan; eta gure ustez, eskolan erabiltzeko ebaluazio-material bateratu bat egotea guztiz beharrezkoa eta egokia izango litzateke. Izan ere, kasu askotan, irakasleen arteko esperientziak eta jakintza mailak ezberdinak izaten dira, eta hortaz, haiek sortutako materialak ezberdinak izaten dira. Horregatik, eskolako irakasleek, harrera taldearekin batera material bateratu bat sortuz gero, ikasle etorkin berriak ebaluatzeko ataza askoz baliagarriagoa eta egokia izango litzateke era horretan eginez gero. Bestetik, badakigu Mimetiz eskolan ez dela hasierako ebaluazio hori haurren lehen hizkuntzan (jatorrizkoa) egiten, (gazteleraz egiten da normalean), eta gure ustez, egoera hori ez da batere egokia haurra hasiera batean ebaluatzeko: ikaslea, oro har, ez da gai haren lehen hizkuntza ez den beste batean guztiz ondo komunikatzeko eta gauzak adierazteko eta, hortaz, askotan gerta daiteke ikasleak zenbait ikasgaitan duen benetako gaitasuna adierazi ezin izatea. Beraz, gure aldetik, hasierako ebaluazioa egiterakoan, behintzat, itzultzaile-interprete baten presentzia egotea guztiz beharrezkoa dela uste dugu, eta horrela ez izatekotan, ebaluazioa egiteko ikaslearen lehen hizkuntza menperatzen duen hezitzaile prestatu batek ikasle etorkinaren hizkuntzan ebaluazio-materiala izatea guztiz egokia dela uste dugu, ikaslearen gaitasunak ebaluatzeko aukera ezin hobea baita.

Horren gain, bigarren hizkuntzaz (gaztelera edota euskara) jabetzeko laguntzari begira, hemen ere hutsune nabarmena dago ikasleen lehen hizkuntzari begira. Hemen ere ikus dezakegu ez dela aktibo linguistiko edota akademikotzat hartzen. Beraz, horren aurrean aldaketak eta proposamen berritzaileak egitea guztiz aproposa dela uste dugu. Jatorrizko hizkuntza oinarri bezala izanda eta modu aktibo batean jorratzeak, haurraren autoestimuan eta motibazioan eragin zuzena izateaz gain, beste hizkuntza batzuk ikasteko eta hortaz, emaitza akademikoak hobetzeko aukera irekiko baitu.

Bigarrenik, eskolako ingurune inklusiboari erreparatuz gero, ondoriozta dezakegu Mimetiz eskolak hutsune nabarmena duela esparru honetan; eskolako ingurune fisikoan (eskolako materialak, oharrak, seinaleak, ...) edota sozialean (ekitaldiak, eskolako jaiak eta ospakizunak ...) ez da hizkuntza edota kultura ezberdinen presentzia islatzen, ez zaio trataera berdina edota antzekoa ematen aniztasunari, euskara eta euskal herriko kulturara mugatuz. Ondorioz, horrek eragin zuzena izan dezake ikasle etorkinetan eta batez ere haien inklusiorako eta ongizaterako prozesuan, eta horregatik, eskolan dagoen aniztasuna presente egotea guztiz egokia izango litzateke, bai ingurune fisikoan baita sozialean ere. Modu honetan, ikasle guztiek, bai eta euren familiek ere, onura anitzak atera ahal izango dituzte aniztasun horretatik eta haren presentziatik (herrialde desberdinen eta haien kulturen eta hizkuntzen ezagutzatik eta lanketatik); eta horretarako, hainbat proiektu jar daitezke martxan, 1.5. atalean aipatutako Donostiako Intxaurren ikastolan Mundilab izeneko proiektua bezalakoa, adibidez.

Laguntza-zerbitzuak direla eta, galdetegian ikus dezakegunez, Mimetiz eskolak laguntza nahikoak eskaintzen dizkie bere aldetik ikasle etorkinei. Baina egia da, eskola bakarrik arduratzen dela haren ikasleez, hau da, ez du harremanik izaten ezta laguntzarik eskaintzen eskolaren inguruan egon daitezkeen komunitateko talde edota elkarteei. Beraz, horri dagokionez, gure ustez oso aproposa izango litzateke eskolaren inguruan antolatzen diren jatorri desberdinetako gurasoen taldeekin bat egitea eta horiekin batera lan egitea hainbat ataza burutzeko (kultura ezberdinetako ospakizunak agerian jarri eta ospatzea, hizkuntza ezberdinen presentzia gailentzea, herrialde ezberdinen ezaugarriak ezagutzea ...) eta horietatik eskolarako eta bereziki ikasleentzako onurak atera ahal izateko. Honekin batera, nabarmendu nahiko genuke Mimetiz eskolak aurrera eramaten duen Bidelagun izeneko proiektua; izan ere, lehen aipatu bezala, honetan zailtasunak dituzten ikasleentzako laguntzak eskaintzen ditu (etxerako lanak egiteko, bereziki)

Eusko Jaurlaritzaren aldetik, eta gure ustez, ekimen horrek ikasle askok izan ditzaketen beharrianak asetzeko aukera paregabea eskaintzen du, gurasoen aldetik bete ezin diren hutsuneak edota beharrak asetuz.

Azkenik, gurasoen parte-hartzeari begira, ondoriozta dezakegu eskolak ez duela bere aldetik nahiko egiten gurasoen parte-hartzea sustatzeko; izan ere, lehen aipatu bezala, guraso etorkinak ez dira ausartzen eskolara hurbiltzeko (irakasleekin hitz egiteko, jarduerak egiteko ...) beharrezkoa ez bada. Hortaz, hori kontuan izanda, eskolarentzako etorkizunerako erronka garrantzitsu eta mamitsua da gurasoen presentzia eta parte-hartzea sustatzea eskola-esparruan, haiekin batera hainbat jarduera antolatzeko eta horietatik aberasteko (hitzaldiak antolatu, eskolarekin batera aniztasunarekin loturiko proiektuak bideratu ...).

Hirugarren esparruan (alegia, ikasgelako komunitate inklusiboaren esparruan), esan beharra dago, gure ustez eskolak era nahiko egokian lantzen duela alderdi hau; ikasle etorkin berria gelan dagoela, bai irakasleen aldetik, bai gelako kideen aldetik laguntza jasotzen du beti (ikasle-laguntzaileak, tutorea ...). Gainera, irakasleak talde eta ikasle etorkinak ikuskatzen ditu aldiro haien beharretara egokitzen eta moldatzen joateko, eta horrekin batera, lehen aipatu bezala, zenbait errutina eta jarduera jartzen dira martxan ikasle etorkina integratzen eta eskola ezagutzen joaten hasteko. Beraz, esparru honetan hobetu daitekeena eta dagoeneko aipatu dugun bezala, irakaslearen aldetik ikasle etorkinen hizkuntzetan duen gaitasuna da; esaterako, hizkuntza horietan esamolderen bat edota hitz batzuk jakiteak, ikasle etorkinarekin erlazionatu ahal izateko eta haren autoestimua indartzeko aukera eskainiko dio ikasleari, haren inguruan gertatzen ari diren aldaketei hobeto moldatzen joan ahal izateko.

Laugarren eta azken esparruan, eskola kulturaztunaren ebaluazioari begira, alde batetik, ezagutza eta trebetasun akademikoak ebaluatzeari dagokionez, ondoriozta dezakegu, Mimetiz eskolak era egokian gauzatzen dituela alderdi hauen ebaluazioa; izan ere, ebaluazioa egiterakoan, ikasle etorkinek izan ditzaketen oztopoak gutxitzeaz gain, lehen aipatu bezala irakasleek ebaluazio hori burutzeko ataza alternatiboak erabiltzen dituzte eta edukian zentratzen dira, hizkuntza oztopo bat izan ez dadin. Beraz, aspektu honetan, ikasle etorkinek haien lehen (jatorrizko) hizkuntzan zer ikasi duten erakusteko aukera eskaintzea izango litzateke hobetzeko alderdia; eta horretarako, interpretearen edota irakasle prestatu baten presentzia guztiz beharrezkoa izango da, bai

ikaslearekin, bai irakaslearekin batera lan egin ahal izateko. Bestetik, hizkuntza- eta alfabetatze-mailaren ebaluazioan, eskolak gabezia nabarmenak ditu. Ikerketan islatu dugun moduan, eskolak ez du aintzat hartzen ikasle etorkinaren lehen hizkuntza haren hezkuntza-prozesuan; beraz, irakasleek ez diote lehen hizkuntza horri arreta jartzen gelako edota gelatik kanpoko jardueretan (jardueren laginak izatea ikaslearen lehen hizkuntzan, lehen hizkuntzan duen irakurmenaren esperientzien bilketa, ikasleak beren lehen hizkuntzan duen gaitasunak erakusteko aukera ...). Ondorioz, azken alderdi hauek kontuan izanda, argi ikus dezakegu ikasle etorkinen lehen hizkuntzak arreta berezia beharko lukeela eskolan: hizkuntza edota kultura ezberdinen lanketaren bitartez, bai ikasle etorkinak, bai bertakoak aberastu ahal izango dira, eskolan topatu daitekeen aniztasuna azaleratuz eta hortik onurak ateraz.

5. Erreferentzia bibliografikoak

101L Proiektua, 2017-04-03an hartua, hemendik: <http://101l.ahotsak.eus/>

Achotegui, J. (2002): “La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural”.
Barcelona: Mayo.

Agirreazaldegui, A. (2007): “Ikasle etorkinak eta euskara: galderak eta zalantzak”, X. Aierdi eta B. Uranga (ed.) Euskara, immigrazioa eta hizkuntza eskubideak, Bilbo: Ikuspegi eta Unesco Etxea, 11-12.

Amorrortu, E., Barreña, A., Idiazabal, I., Izagirre, E., Ortega, P. eta Uranga, B. (2004): “Munduko hizkuntzei buruzko txostenaren laburpena”. Bilbao: UNESCO etxea; Hizkuntzen AMARAUNA Languages.

Anakel editoriala: “Migrazio mugimenduen ondorioak”. Gizarte Zientziak, 2017-03-15ean hartua, hemendik:
<http://www.anakel.com/liburua/ikusi/gizartezientziak/2eso/2/8/3>

Barquín, A. eta Ruiz Bikandi, U. (2007): “Hizkuntzen kudeaketa eskolan”, X. Aierdi eta B. Uranga (ed.) Euskara, immigrazioa eta hizkuntza eskubideak, Bilbo: Ikuspegi eta Unesco Etxea, 43-48.

Coelho, E. (2016): “Eskola kulturantzunetan irakastea eta ikastea”. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Etxeberría, F. (2004): “Euskara eta etorkinak”. *Bat Soziolinguistika* aldizkaria 52. alea. 2017-02-19an hartua, hemendik: <http://www.soziolinguistika.eus/es/node/1763>

- Etxeberria, F. (2006a): “Hizkuntza irakaskuntza ikasle etorkinekin” *Jakin* aldizkaria 154. alea, 67-76, 2016-12-29an hartua, hemendik:
<http://www.jakin.eus/show/f1e21fad46442ab6d68d487a393ac3dc3a49c2c7>
- Etxeberria, F. (2006b): “Ikasle etorkinen eskolatzea EAEn” *Jakin* aldizkaria 154. alea, 45-55, 2017-01-15ean hartua, hemendik:
<http://www.jakin.eus/show/f1e21fad46442ab6d68d487a393ac3dc3a49c2c7>
- Etxeberria, F. (2006c): “Ikasle etorkinak eta integrazioa Europan” *Jakin* aldizkaria 154. alea, 13-30, 2017-01-22an hartua, hemendik:
<http://www.jakin.eus/show/f1e21fad46442ab6d68d487a393ac3dc3a49c2c7>
- Etxeberria, F. eta Elozegi, K. (2010): “Nuevos retos en la escuela con inmigrantes”. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 17, 67-89.
- Eusko Jaurlaritzza (2004): “Ikasle etorkinentzat harrera-plana egiteko orientabideak”. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. 2017-01-22an hartua, hemendik:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120006e_Pub_Ortega_acogida_inmigrante_e.pdf
- Eusko Jaurlaritzza (2012): “Ikasle etorkinentzako hezkuntza-arretarako plana, eskolaredua inklusibo eta kulturartekoaren barruan 2012-2015”. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. 2017-01-22an hartua, hemendik:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig1/eu_2084/adjuntos/120009e_Pub_EJ_etorkin_plana_e.pdf
- Garay,U., Etxebarria, A., Mounole, C. (2015): “Euskara eta beste hizkuntzak euskal gizartean eta eskolan”. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Garmendia, N. (2005): “Haur etorkinak integratzeko harrera gela: Salt-eko La Farga ikastetxeko esperientzia”. *Hik hasi* aldizkaria 99.zenbakia. 2017-01-23an hartua, hemendik:
<http://www.hikhasi.eus/fitx/fitxategiaJeitsi.php?id=106&emota=2&dmota=pdf>
- Giménez, C (2010): “El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas”. Zarautz: Ikuspegi.
- Giménez, C. (2003): “Qué es la inmigración”. Bartzelona: Integral.
- Hik Hasi (2006): “Uda giroko aisialdia”. 109.zenbakia. 2017-01-17an hartua, hemendik:
<http://www.hikhasi.eus/fitx/fitxategiaJeitsi.php?id=137&emota=2&dmota=pdf>

- Immigrazioaren Euskal Behatokia (2016): “Immigrazioa udalerrriko jatorriko herrialde nagusien arabera”. 2017-02-17an hartua, hemendik:
http://www.ikuspegi.eus/documentos/tablas/euskera/2016/municipios_paisorigen_2016_eus.pdf
- Immigrazioaren Euskal Behatokia (2016): “Jatorri atzerritarreko biztanleria EAEn 2016”. 2017-02-16an hartua, hemendik:
<http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/eus/panoramica62eusOK.pdf>
- Kontseilua eta Donostia/San Sebastián (2016): “Hizkuntza Eskubideak Bermatzeko Protokoloa”. 2017-04-05ean hartua, hemendik:
<http://protokoloa.eus/wp-content/uploads/2016/12/HEBP5HIZKUNTZA.pdf>
- Larrea, K., Etxebarria, A., Romero, A., Gaminde, I. eta Garai, U. (2013): “Hizkuntza etorkinak: Azterketa eta erabilera didaktikoa”. EHU. ADDI. 2017-04-05ean hartua, hemendik:
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/11191/Liburua.pdf?sequence=1>
- Manterola, I. (2015): “Ikasle etorkinak eta euskararen ikaskuntza eskolan” [Bideoa]. EHU. 2017-02-16an hartua, hemendik:
<https://www.youtube.com/watch?v=kdlFAtja1us>
- Mendizabal, E. (2009): “Etorkinak eta esplotazioa : kulturantzatasuna eta integrazioa” (1. ed., 14. bol.). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Lucas, S. eta Arias, B. (2008): “Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo”. *Revista universitaria de ciencias del trabajas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, A. (2012): “Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado”. *Revista de Educación Inclusiva*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, 3, 52-69.
- Rodríguez, F. (2001): “Etorkinak eskolan. Elkarbizitza bideratuz”. *Hik Hasi* aldizkaria, 58. alea. 2017-03-13an hartua, hemendik:
<http://www.hikhasi.eus/fitx/fitxategiaJeitsi.php?id=69&emota=2&dmota=pdf>
- Septién, Jesús M. (2006): “Mugarik gabeko eskola. Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban”. Vitoria-Gasteiz: ARARTEKO.
- Tezanos, José F. (2007): “Nuevas tendencias migratorias y sus efectos sociales y culturales en los países de recepción: Doce tesis sobre la inmigración y la exclusión social”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 117, 11-34.

Uranga, B., Aierdi, X., Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barrena, A. eta Ortega, A. (2008):
“Hizkuntzak eta Immigrazioa. Lenguas e Inmigración”. Bilbo: Ikuspegi, UNESCO
etxea eta UPV/EHU.

Zapata, M. (2007): “Euskara, immigrazioa eta hizkuntza-eskubideak”. X. Aierdi eta B.
Uranga (ed.) Euskara, immigrazioa eta hizkuntza eskubideak. Bilbo: Ikuspegi eta
Unesco Etxea, 15-16.

Zentroak utzitako dokumentuak:

Hezkuntza Proiektua, Mimetiz eskola.

Hizkuntza Proiektua, Mimetiz eskola.

Harrera Plana, Mimetiz eskola.